

実践場面におけるGTA(Grounded Theory Approach)の可能性

ミクロ分析とオープン・コーディングの再検討

増井三夫*¹ 中田秀樹*²

(平成19年9月29日受付;平成19年11月14日受理)

要 旨

既に修士論文で学校の様々な実践場面と研修をGTAによって理論化する研究が私の研究室で行われており、小・中・高等学校の現職教員院生は実践研究にGTAが適しているという評価をくだしている。しかしながら、この領域でのGTAの研究成果が蓄積されていないこともあって、学校の実践場面に適した分析方法はいまだ確立されておらず、その分析には大変な苦闘がともなう。そのために私は既存のGTAの改善を試みているが、改めて、この改善自体をGTAの理論に則して再検討し、その改善の精緻化を図ることが必要であると認識している。今回は分析プロセスの最初のステップで置くデータの切片化を扱う。本稿はStrauss & Corbin版の切片化を実践分析に適合できるように改良している。すなわち、相互行為が展開される場면을意味文脈によって区切られた状況にわけ、ここに関係するデータ群を切片として、コーディングする。この方法は現職教員より実践とのフィット感があるという評価が得られている。

KEY WORD

グランデッド・セオリー・アプローチ Grounded Theory Approach ミクロ分析 Microanalysis
オープン・コーディング Open Coding 理論的サンプリング Theoretical Sampling

はじめに

学校の実践場面や病院の臨床場面の相互行為において行為者の経験をデータから理論化する方法の開発はとくに学校での授業後研究会や病院での研修の場で必要とされている。筆者が参加する機会を得ている公立小学校の研究協議会ではKJ法が採用されている。その作業は、①授業展開場面を限定し、②その限定された状況で、例えば教師の指導が子どもにどのように作用していたかについて、各教師が観察したデータを出し合い、それらのデータに共通する特性に一行見出し(ラベル)をつけて、定式化を試みる[コーディング]。①②の作業が、グランデッド・セオリー・アプローチ(以下GTA)で言うミクロ分析に相当する。KJ法とGTAではミクロ分析はほぼ同一である。

ここで用語を統一しておこう。一行見出し(ラベル)は、[コーディング]の作業では[コード]と称され、そして[コーディング]がすべて終了した段階で、[概念concepts]として生成される。最初の概念を生成する[コーディング]が[オープン・コーディング]である。

[オープン・コーディング]の最初の具体的作業は、Strauss & Corbin版では、ローデータを「一文、一段落ごとにバラバラ(切片slice of data)にし」、「個別化された事柄、考え、出来事のそれぞれに」一行見出しをつける作業であり、切片化とも言われる(Glaser & Strauss1988, 134-137)。切片化は概念を生成する最初の作業となる。Strauss & Corbin版ではその実際の作業が例示されているが、それはかなり訓練を積んだ研究者で可能となるレベルのものである。Strauss & Corbin版が目指す手順の具体化にはなっていない。

手順には、これを応用する分析者にとって、現場とのフィット感が大切である。この実際の作業(ワークショップ)に参加するたびに、教師たちの口から発せられる言葉は、「一行見出しは何にする?」であった。同時に、院生も、データが膨大であればあるほど、「一文、一段落ごとに」名前を付ける作業がどのような意味をもってくるのか不安に陥る。看護学を専攻する院生もまったく同様の体験をする。

本稿は、Strauss & Corbin版の切片化を、これを不要とする木下康仁の修正版(M-GTA)を検討しながら、学校実践場面に適用できるように改良することを試みる。

*1 学習臨床講座

*2 学習臨床コース(岐阜県可児郡御嵩町立御嵩小学校教諭)

1 Strauss & Corbin 版切片化の改良

1.1 修正版 (M-GTA) の切片化不要論

木下の修正版 (M-GTA) は、切片化を「現実的でない」として、「データの切片化は必要ない」とみなしている。その理由は、要するに、「データのどの部分をどのように切り取ったらよいのか」ということ自体が「簡単ではない」からだということである (木下2006, 225)。この指摘は、先ほど紹介したように、私の院生指導からも首肯できる。以下では木下の論点を整理しながら、その見解について検討しておきたい。

木下は、「念のために言うと」という断りを挿入して、切片化の本質が次の2点にあると理解している。第1に、「データを予め設定した項目でコーディングするのではなく、データそのものの意味を読み取るべき」であること、第2に、「調査者の先見性や恣意性が解釈に混入しないためにも、論理的分析が担保できるところまでデータを厳密に、かつ、データに忠実に、一次処理 (コーディング) する必要」がある (木下2006, 228)。

まず第1についてである。「データを予め設定した項目でコーディングするのではなく」とはもちろんのことであるが、このコーディングでは分析者の認識論的立場—帰納法的方法—が発揮されることになる。この認識論的立場は、「社会科学的認識論」とも言い換えられているが (木下2006, 226)、分析者の質的分析を支えるテキスト解釈力や相互行為論的分析力と同義である。

木下は、切片化の「方法が現実的ではないと考えるもうひとつの根拠」として、「この方式を採用するのであれば、社会科学的認識論のレベルで彼と同見解に立つことが条件として前提視されている」点をあげている (木下2006, 226)。しかし、それを理由にあげるならば、GTAの理論背景にある社会学の基礎理解が十分でなければ、GTA自体が使用できないと同じレトリックになるのではなかろうか。この議論は、データの意味を行為状況を構成する意味文脈において、行為者間の視点から解釈する能力をきちんとトレーニングしておかねばならない、という問題に行き着くであろう。

第2についてである。「調査者の先見性や恣意性が解釈に混入しないため」についても、データの意味解釈を、行為状況を構成する意味文脈にもとづいて行為者の視点から解釈するため、と言い換えることができる。したがって、問題は、「データを厳密に、かつ、データに忠実に、一次処理 (コーディング) する」方法の現実可能性にあるということになろう。

木下はこの点について、データを「A4サイズであれば、最初は1頁ずつ見ていくぐらいで十分」であり (木下2006, 230-231)、さらに「細かく言えば、発言内容の続き方によって1頁よりも細かく見る場合もあれば、頁をまたぐ場合もあるので、要は切りの良いところで区切れればよい」という修正を提案している (木下2006, 231)。この提案は上段の木下の「現実的でない」の代案になっているであろうか。

1.2 Strauss & Corbin版改良の意図

私はこの木下の修正案に否定的である。すなわち、第1に、「要は切りの良いところで区切 (る)」と言っても、恣意的であってはならず、その判断基準は「発言内容の続き方による」。この限定が重要である。第2に、同じことであるが、A4サイズ1頁ぐらいのデータを見ると言っても、この言い方では曖昧である。やはり、限定の意義を再検討すべきである。

木下はStraussが提示している「コーディング・パラダイム (条件、行為者の相互作用、方策とかけひき、帰結)」が「行為者を基点に社会的相互作用のプロセスを解釈するための主要なポイントを組み込んでいる」として評価している (木下2006, 237)。この考え方には、同時に、研究者の経験的予断が分析に反映されてくることを回避すると同時にそれを吟味することが含意されている (Strauss & Corbin1988, 85)。ここで確認したいのは次の3点にある。

- ①コーディング・パラダイムは、相互行為が展開されている各局面における行為状況の解釈枠組、すなわち、「条件」はresearch question (研究目的)、「相互作用行為状況の意味、方策とかけひき」は行為状況の確定と行為特性の識別、「帰結」は概念化を指している。
- ②行為状況の展開で、データに表れる行為者の行為の意味は変化していく。
- ③「行為者を基点に…解釈する」とは、行為者の視点にたつて、行為の意味を解釈することである。

データを暫定的に区切る木下の判断基準である「発言内容の続き方」は、なによりも、各行為状況における行為者間の共通の話題を指し、この話題の転換を境にデータを区切るということにならざるをえないであろう。このような操作になれば、この区切られたデータのブロックが切片となる。これは切片化不要と矛盾してくるのではなかろうか。私は、切片化を、木下と同じように、「一文、一段落をバラバラ」にして名前を付けることに反対である。しかし、同時に、木下の切片化不要にも賛成できない。

私は、行為状況ごとに区切って、その状況ごとに行為者の視点から行為の意味を解釈し、その特性に名前をつける方法を提案したい。この方法では、第1に、木下の「発言内容の続き方」を明確にでき、第2に、データに密着して名前をつけることの実質的な理解が可能となる。このうち第2について、さらに、コメントが必要である。

木下は概念生成にさいして、「いつもデータそのものに戻れる」ことを、「常にデータに密着した (grounded on data) 距離を維持できる」として、重視している (木下2006, 228)。このこと自体は首肯でき、GTAを採用するときの共通認識となるべきものである。木下によれば、切片から概念を生成するさいに、「一文、一段落をバラバラ」にするのは、生成された概念が「元のデータから切り離されてしまう」、「データに密着した距離を維持」できない「危険」がある、と理解されている (木下2006, 227-228)。

この理解は次の点で自己矛盾していると考えられる。第1に、「常にデータに密着した (grounded on data)」解釈とは、「行為者を基点」にしたデータ解釈であり、それはデータそのものではなく、行為の意味の解釈であること、したがって生成された概念は「元のデータ」とは「距離」があって当然なのである。第2に、行為者の視点からその行為の意味を、文脈にてらして、解釈できるかどうか、最初のコーディングで重要であるということである。

2 切片化の改良と概念生成の手順

2.1 状況定義に基づくデータの切片

実践場面では教師と子どもの行為状況は多様に変化する。とくに授業の場合には同じ発言が繰り返されるばあいが多い。これを「一文、一段落をバラバラ」にすると、実践場面における意味文脈が喪失してしまう。とくに発話行為には、言葉で表現されない身体表現が意味を持つ場合がすくなくない——例えば、同じ傾きでも、意味文脈では異なった意味をもつ——。こうした特徴を有するデータの切片化には、時間的に変化する現場を意味文脈で区切り [状況定義]、各状況定義に含まれたデータのまとまりを切片とするほうが有効である。その具体的作業と概念生成までの基本操作は次のように進行する。

- ①研究目的 : 研究課題を焦点化した研究上の問題 [research question] = 研究目的が切片化の作業を左右する。すなわちデータからどのような特性を発見するかは研究目的に規定されている (特性は別の研究目的では意味をもたなくなることに注意)。
- ②データの整理 : 研究目的に関係するデータをプロトコルから抜き出し、整理する。
- ③状況定義の確定 : 整理されたデータから、これらがいかなる状況で意味をもっているか、その状況を確定する。
- ④データの切片 : 状況定義ごとにデータをまとめ、これを切片とする。
- ⑤特性の識別 : 各切片ごとに、共通にみられる諸特性を識別する。
- ⑥一行見出し : 各特性を比較・分類することによって共通の特性を識別し、これらの諸特性にラベルを貼る。

2.2 実際の操作例

それではさっそく実際の操作を行ってみよう。今回は、1年前の過去経験をインタビューによって構成されたプロトコルを使用する (この事例は、インタビューによる調査研究の例となる)。データは、したがって、状況が調査者と被調査者によって再構成される内容になっていることが期待される。

[データ]

公立J中学校の3年生S男に対して、同校で平成19年2月23日午後3時30分より計90分かけて実施した半構成的なインタビューをプロトコルにしたものである。被調査者であるS男は2年生の時に、授業を抜け出した経験をもっている。調査者は本稿の共同研究者中田秀樹であり、同校在職中にS男を指導していた。

[研究目的]

研究目的は「中学生における授業抜け出し者の状況認知」である。

[プロトコル]

	調査者	S男
1	先生って信頼できる？	できる人もおるしできん人もおる。
2	どんな先生が信頼できる？	担任。おもしろい人。っていうか、おもしろい授業する人。
3	他には？	あと？うーん (…) 好きな授業の先生とか (…)。あつ、関係ないかもしれんけど、オレ美術すきなんや。

- 4 へえー。美術？そういえば、おまえって結構、授業中とか、他ごとでなんか作ってたよなあ。わりかし器用だっやもんな。
- (消しゴムで作った作品の話題や、趣味の話題の雑談)
- 5 じゃあさ、どんな先生やと信頼できん？
- 6 イヤって？
- 7 つまらん？
- 8 なるほど、どういう先生の授業やったら、ちゃんとやろうと思える？
- 9 まずな、どういう先生の授業やったらちゃんとやろうって思える？
- 10 じゃあ、今までを思い出して、がんばってきた授業は？
- 11 なんでがんばれたん？
- 12 でもさあ、嫌いな種目とか、単元もあったやろ？
- 13 美術も好きなんやろ？にしちゃ昨年、ひどかったやん？
- 14 どんなふうに？
- 15 なんてかな？
- 16 C先生（教師）やって、怒るやろう？
- 17 さっき、5教科の話が出たけど、これまで、5教科はどうだった？
- 18 なんで、遅れたり抜け出したりしとったの？
- 19 なんで、あの頃はダメやった？
- 20 でも、うるさく感じて、いろいろ声をかけてくれる方がよくない？
- 21 それって、どんなん？
- 22 ハハ。エラそうに！でもおまえの言うとおりのやな。

まあね（笑い）。

なんか、イヤな人。

んー（…）なんか、つまらん授業する人。

なんか、しゃべり方がイヤっていうか、なんか、一方的に押しつけるようにしゃべってくる人。

うん。

うーん（…）よくわからん。

体育はがんばった。

体を動かすのが好きやで。

うん。でも、5教科に比べればまだマシやし。それに、C（体育教師）の授業は、結構楽しいし、ちゃんとやらんとCに叱られるで。

あー、美術ね。ありゃ、B（教師）がムカツクやて。あいつ。

なんか、あれよ。あの、なんか（…）ムカツクやて。あいつ。やっぱ、くどくどしつこいっていうか、オレ（授業に）遅れたりするやんね。すると、なんか、すぐ怒るっていうか。

んー。なんか、Cは怒る前に、「何で遅れた？」とか言って、言い訳すると怒ったけど、Bは、何も聞かんうちから、「また遅れた！」「またおまえか！」みたいな、なんか決めつけたように言うでむかついた。

ちゃんとやっとなかった。遅れたり、抜け出したりしとった。

んー（…）なんか、つまらん（…）授業がわからんし、じっとしとれんかった。でも、今はがんばるとるで。けんどあの頃はダメやったなあ（笑）。

なんか、わからんことだらけやのに、やれとか、あれダメとか、うるさく注意されとって、ムカついとった。なんか、せっかくやる気になっても、うるさく言われるとやる気がなくなってまって、教室にいるのがイヤになってもとった。

そりゃ、ん、まあ（…）そりゃあさ、シカトしてぜんぜん声かけしてくれん先生もイヤやけどね。けんどうざくない程度で声をかけてくれる先生がいい。

あー、3年になってやけど、数学なんかは、オレに話しかけると、詳しく教えてくれたからよかった。っていうか、オレが呼んで、いろいろ教えてもらったんやけど（笑）あの先生は、親切にしてくれたわ。まあ、呼んでも「今忙しい」って、今すぐ来てくれんでも、オレが呼んで、ちょっと反応してくれりゃあまあいい。でも、なんか、そういうときシカトする先生もおるで、そういうのはムカツクね。人が呼んだら返事せなかん。うん。

そうやろお。ウチなんかさあ。

(家庭での親の対応などについて雑談)

- 23 S男以外にも遅れたり、抜け出すヤツいた
やんね？そいつらのことどう思う？
- 24 2年の頃は？
- 25 そっか (…).
- 26 そっか (…)
- 27 じゃあ、先生たちはどうしたらいいんやろ
う？(抜け出す子への対応)
- 28 さみしい？
- 29 確かに。そうやった。
- 30 オレもそんな気はしとったで。
- 31 ほうやったか？
- 32 ほうやったな。
- 33 まあ、抜け出しの、うん、おまえらみたい
なの専門にオレがいたわけやでな。でもさ
あ、授業中に、おまえらでもさみしくない
ようにするのはどうしたらいい。
- 34 なるほどね。他は？
- 35 ああ。
- 36 なんか、ずいぶん成長したなあ。オレ、
今、かなりうれしいよ。
- 37 ハハハ。おもしれーな。おまえ。
- あ、出てった。ほっとくしかないって、今ごろ（3年なって）抜
け出すのはそう思うね。
- あー、2年の頃とかは、なんか、オレもあいつんた（たち）も調
子に乗っとったで、先生とかがイヤなヤツやと、授業もイヤに
なって、内容がわからんと、もっとイヤになって、やで（だか
ら）みんな抜けとった。
- そういやー、遅れたときとかに、理由も聞かずに、すぐコラと
か、遅えぞとか言う先生はイヤや。理由をちゃんと聞いて、怒る
か怒らんかしてほしい。自分が悪けりゃ怒られてもしゃあないと
思うよ。去年とか、理由も聞かずに厳しく言う先生もおったで、
みんなムカついとった。そういう先生の授業は、あんまし抜ける
気はなかったヤツでも、調子に乗って抜けとった。なんか、ほん
とにムカついて抜けとるヤツと、調子に乗っとるヤツを見分けん
と、同じように怒るもんで、それはもっとムカツクし (…).
- あ、あと、もっとムカツクのは、もう諦めるっていうか、オレら
が調子に乗っとても、何も言わんっていうか、なんか、無視って
いうか、注意せん先生やな、もう、何も言われんとナメるよな。
- 親切に教えてくれるっていうか、なんか、オレは授業中とか、わ
からんくって、ついていけんくって、やることもなくて、さみし
いことが多いもんで、うざくないような感じで声をかけてくれる
先生だといひ。
- そうやって。オレら、抜け出してもすぐ見つかるようにしとった
もん (笑)。
- 今思うと、どの先生が追っかけてきて、オレらの相手をしてくれ
るか試しとったんかなあ。
- やろ。先生とかは、すぐ追っかけてきて、なんかこう、肩とかた
たきながら、「どうした？」っていつも聞いてから、教室に戻し
たやん。
- そうやて。でも、言い訳って言うか、ウソつくと、スゲー怒っ
て、授業にも戻してくれんと、自習させたやん。
- なんか、オレらって、授業はさみしいのよ。だから、ワザと抜け
出すこともあったり、でも、調子に乗って、サボりをしたり、い
ろいろあったんやけど、先生とかって、そのへんを見分けるって
いうか、まず、オレらに聞いてからやったやん。
- やっぱ、親切に教えてくれるかなあ。なんか、別に教えるのがう
まいっていうか、より、なんか、オレにもわかるような授業がい
い。みんなには簡単でわかってることで、オレらってわからん
わけよ。だから、ちょっとオレらんとこ来て、親切に教えてくれ
る先生やと、こいつについて行こう、みたいと思うかな。
- なんか、授業しか会わん？ん？最初そんなこと言っとったよね？
ほら、授業しか会わん先生やったら、授業でオレらとしゃべらな
だめよ。なんか、話しかけてくれれば、仲良くなった気がする
し。
- そりゃ、もう3年やもんで。進路とかあるし、自分を振り返った
り、人のこと考えれるようになったんやて。
- 中2んときは、自分のことばっか考えとって、ムカつくと抜け出
しとったもんで、今はがんばっとるよ。まあ、今でも遅れること
はあるんやけど (笑)。

2.2 データの整理

それでは基本操作の②に進んでみよう。ここでも研究テーマ「中学生における授業抜け出し者の状況認知」を再確認しておきたい。研究目的に関係するデータをプロトコルから抜き出し、整理することがここでの作業となる。関係するかどうか判断としないデータはここに入れておいたほうがよい。

No.	データ
18	①授業がつまらん。②授業がわからない。③じっとしてられない。
19	①うるさく注意されてムカつく。②やる気がなくなる。③教室にいるのがイヤになる。
20	①うざくない程度で声をかけてくれる先生がいい。
21	①詳しく教えてくれてよかった。②親切にしてくれた。③忙しくて今すぐ来てくれんでも、ちょっと反応してくれりゃまあいい。④呼んでも返事せずに、シカトする先生はムカつく。
24	①先生がイヤなやつと、授業もイヤになる。②内容がわからんともっとイヤになる。③みんな抜けた。
25	①理由も聞かずにすぐ怒る先生はイヤ。②自分が悪ければ怒られても仕方がない。
26	①全く無視する先生はもっとムカつく。②注意せん先生はナメる。
27	①わからなくてついていけなくて、やることもなくて、②さみしいことが多かった。③うざくないような感じで声をかけてくれる先生だといい。
28	①抜け出してもすぐ見つかるようにしとった。
29	①どの先生が追っかけてきて、オレらの相手をしてくれるか試しとったんかなあ。
30	①Tはすぐ追っかけてきて、肩をたたきながら「どうした？」っていつも聞いてから教室に戻した。
32	①オレらって、授業はさみしいのよ。
33	①教えるのがうまいのではなく、わかるように、親切に教えてもらいたかった。②ちょっとオレらんとこ来て、親切に教えてくれる先生について行こうと思った。
35	①授業しかかわん先生だから、授業でオレらとしゃべらなだめよ。②話かけてくれれば、仲良くなった気がする。

2.3 状況定義の確定とデータの切片

整理されたデータから、これらがいかなる状況で意味をもっているか、その状況を確定し、それぞれに見出しをつける〔状況定義〕。状況と見出しはデータを整理するプロセスで浮上してくるであろう。ここでは、〔授業評価〕、〔教師評価〕、〔教室での居心地〕、〔抜けだし場面〕の状況が確定された。これらの状況ごとに分類されたデータが切片となる。データの分類は以下のように表にすると次の作業が容易になる（No.は上記のデータ番号）。なお、切片の見出しは、データ分類を容易にする目的に限定されて使用されるもので、以下のコーディングでは無視されてよいものである（増井他2007, 302-314）。

〔授業評価〕

No.	データ
18-①	つまらない
18-②	わからない
32-①	オレらって授業はさみしい

〔教師評価〕

No.	プラス評価データ	No.	マイナス評価データ
20-①	うざくない程度で声をかけてくれる先生がいい	19-①	うるさく注意されてイヤになる
21-②	親切にしてくれた	19-②	やる気がなくなる
21-③	忙しくて今すぐ来てくれんでも、ちょっと反応してくれりゃまあいい	21-①	詳しく教えてほしかった
25-②	自分が悪ければ怒られても仕方がない	21-④	呼んでも返事せずに、シカトする先生はムカつく
27-②	うざくないような感じで声をかけてくれる先生がいい	24-①	先生がイヤなやつと、授業もイヤになる
		24-②	内容がわからんともっとイヤになる

35-①	授業でオレらに話しかけてくれれば仲良くなった気がする	25-①	理由も聞かずにすぐ怒る先生はイヤ
35-②	ちょっとオレらんとこ来て、親切に教えてくれる先生について行こうと思った	26-①	全く無視する先生はもっとムカつく
		26-②	注意せん先生はナメる

〔教室での居心地〕

No.	データ
18-③	じっとしていられない
19-③	教室にいるのがイヤになる
27-①	わからなくて、ついていけなくて、やることもなくなる
27-②	さみしいことが多かった

〔抜けだし場面〕

No.	データ
28-①	抜け出してもすぐ見つかるようにしていた
29-②	どの先生がすぐ追っかけてきて、オレらの相手をしてくれるか試しとった

2.4 特性の識別

いよいよ、各切片ごとに、特性を読み取る作業に進む。その数はデータ数にもよるが、なるべく多く識別できるように努力したほうがよい。特性の識別には、それを表現する言葉の選定に初学者のみならずワークショップに参加している教師も苦戦する。現象を表現する感性が必要とされるし、また自分のもつバイアスを認知する機会にもなる。

〔授業評価の特性〕

データ	特性
①つまらない	①②〈授業からの疎外感〉
②わからない	③〈授業からの孤立感〉
③オレらって授業はさみしい	

〔教師評価の特性〕

プラス評価	特性
①うざくない程度で声をかけてくれる先生がいい	①③⑤⑦〈親密な接触を期待〉
②親切にしてくれた	②⑥〈親切な対応に肯定的に反応〉
③忙しくて今すぐ来てくれんでも、ちょっと反応してくりゃまあいい	④〈悪さの自覚〉
④自分が悪ければ怒られても仕方がない	
⑤授業でオレらに話しかけてくれれば仲良くなった気がする	
⑥ちょっとオレらんとこ来て、親切に教えてくれる先生について行こうと思った	
⑦うざくないような感じで声をかけてくれる先生がいい	
マイナス評価	特性
①うるさく注意されてイヤになる	①②⑦〈繰り返す・理由のない注意・叱責に嫌悪〉
②やる気がなくなる	③⑤⑥〈丁寧な指導を渴望〉
③詳しく教えてほしかった	④⑧⑨〈無視に拒絶感〉
④呼んでも返事せんで、シカトする先生はムカつく	⑦〈理由のない叱責に拒否感〉
⑤先生がイヤなやつやと、授業もイヤになる	
⑥内容がわからんともっとイヤになる	
⑦理由も聞かずにすぐ怒る先生はイヤ	

- ⑧全く無視する先生はもっとムカつく
⑨注意せん先生はナメる

〔教室での居心地の特性〕

データ	特性
①じっとしてられない	①②③〈教室での居場所感の喪失〉
②教室にいるのがイヤになる	④〈さみしい〉
③わからなくて、ついていけなくて、やることもなくなる	
④さみしいことが多かった	

〔抜けだし場面の特性〕

データ	特性
①抜け出してもすぐ見つかるようにしていた	①〈見つかることを期待した抜け出し〉
②どの先生がすぐ追っかけてきて、オレらの相手をしてくれるか試しとった	②〈追いかけて・相手にしてくれる先生を期待〉

2.5 一行見出し

次の作業は、各特性を比較・分類し、一定の共通性が識別できる特性にラベルを貼る。なお、この段階では各切片の分類枠（〔状況定義〕）は無視されてよい。ここでも、上記の諸特性を表に整理して、コーディングすることを薦めたい。

各切片の特性	一行見出し
①〈授業からの疎外感〉	①②⑪ [疎外・孤立感]
②〈授業からの孤立感〉	
③〈親密な接触を期待〉	③④ [親密な関係性への期待]
④〈親切的対応に肯定的に反応〉	
⑤〈悪さの自覚〉	⑤⑥⑧⑨ [無視的対応への嫌悪]
⑥〈繰り返す・理由のない注意・叱責に嫌悪〉	
⑦〈丁寧な指導を渴望〉	⑦ [丁寧な指導を渴望]
⑧〈無視に拒絶感〉	
⑨〈理由のない叱責に拒否感〉	⑩ [居場所感の喪失]
⑩〈教室での居場所感の喪失〉	
⑪〈さみしい〉	
⑫〈見つかることを期待した抜け出し〉	⑫ [自己存在の承認欲求]
⑬〈追いかけて・相手にしてくれる先生を期待〉	⑬ [受容的対応を渴望]

一行見出しは概念名である。概念の生成によって、データは概念によって表される。〈教室を抜け出す〉は、[疎外・孤立感] [親密な関係性への期待] [無視的対応への嫌悪] [丁寧な指導を渴望] [居場所感の喪失] [自己存在の承認欲求] [自己存在の承認欲求] [受容的教師を渴望] の概念によって構成される現象のなかで起こる。これらの概念間の関係性は浮上してはいるが、理論的な関係性はまだ明らかになっていない。オープン・コーディングの段階でも、この関係性について仮説（作業仮説）を用意しておく、次以降のコーディングに見通しがもてるようになる。

概念間の理論的な関係を発見するためには、分析のキーパーソンであるS男以外の生徒との比較が有効である。比較される生徒は、S男に近似した層、S男と対極的な層から選定されることが望ましい。このように類似データと対極データを追加的に収集するプロセスが理論的サンプリングである（Glaser & Strauss 1967, 64）。

3 理論的サンプリング

3.1 理論的サンプリングとは何か

類似データと対極データを追加的に収集する目的は、理論仮説（概念間の関係性）が「浮上してきた時に」、これを「発展させる」ことにある。すなわち、キーパーソンの行為特性を明確にするために、同一教室内の他の生徒の行為特性と比較分析することが不可欠な作業となるということだ。そのためにデータの追加選択が必要となる。

GTAにおける理論的サンプリングは、「理論の産出と関連させてデータの収集と分析を同時に進める」ことができるように設計されたものである（Glaser & Strauss 1967, 68）。理論的サンプリングが無作為抽出法をとる統計的サンプリングと異なる点である。要するに比較分析はコード化作業と一緒に行われるということで、コード化の後に行われるのではないことに留意しておこう。

オープン・コーディングでの理論的サンプリングの主目的は、上掲の言い換えになるが、概念生成に寄与した「証拠」となるデータが「正しかったかどうかを検証」し、概念を「特定化」することにある（Glaser & Strauss 1967, 31, 33, 35）。この作業のプロセスで概念間の理論的な関係性が「浮上」してくると、コーディングがうまく進展しているという実感が得られるであろう。

3.2 類似データの選定

理論的サンプリングは、実際は、キーパーソンに対する調査と同時にこなわれる。というのは、論文を作成する学生の調査時間が極めて限られているからである。したがって、最初の調査時に、研究テーマにそくして、類似・対極データを取ったほうがよい。今回もキーパーソンの調査日に、類似データと対極データが取られている。

最初に類似データと比較する。類似データは、キーパーソンに近い周辺に位置し、抜け出しに共感できる生徒（周辺層）のデータである。比較は、キーパーソンが授業を抜け出す理由をどのように解釈しているか〔抜け出しの解釈〕、さらにこの層がどのような授業と教師の指導の状況が〈抜け出し〉の誘引となっていると解釈しているか〔授業・教師評価の解釈〕に関わるデータが対象となる。

ただし、ローデータが比較されるのではない。特性どうしで比較される。なお、類似データの特長も基本操作にもとづいて識別されることになるが、ここでは紙幅の都合でその結果のみを表で示しておこう。

〔抜け出しの解釈〕

特性	代表的データ
授業との乖離感	授業がつまらないと、抜けが多くなる
意味無な叱責に嫌悪	先生が怒る意味がわからない
長い説教に嫌悪	説教が長くなるとイヤ

〔授業・教師評価の解釈〕

特性	代表的データ
フレンドリー感	身近に感じられる、友だち感覚でしゃべれる、話しやすい、親近感がわく
プライベート感	自分のプライベートなんかの話を先生はすごいと思うし好きになる
公平性	授業前・中に自分の話をしてくれる 人と比べない、悪いことは悪いと言ってきちんと叱る 授業中に机間をまわりながら一人一人に声をかける 私たちの話を聞いてくれる
受容的な対応	教え方がうまく、声をかけてくれる ちょっとしたことでもほめてくれる
丁寧な指導	できん子にはわかりやすく教えてやる アドバイス・指導もきちんとしてくれる

周辺層には、〈教室を抜け出す〉は、〔授業との乖離感〕〔意味無な叱責〕〔長い説教に嫌悪〕と〔フレンドリー感〕〔プライベート感〕〔公平性〕〔受容的な対応〕〔丁寧な指導〕が感得されなくなったときに起こる現象として解釈されている。

3.3 対極データの選定

対極データは、キーパーソンから最も離れていて、抜け出しに否定的で、「授業ってちゃんとやるべき」と考えている生徒（対極層）のデータである。比較は、類似データと同様に、キーパーソンが授業を抜け出す理由をどのように解釈しているか〔抜け出しの解釈〕、さらにこの層がどのような授業と教師の指導の状況が〈抜け出し〉の誘引となっていると解釈しているか〔授業・教師評価の解釈〕に関わるデータが対象となる。

ここでも特性どうしで比較される。類似データの特性も基本操作にもとづいて識別されるが、以下ではその結果のみを表で示しておこう。

〔抜け出しの解釈〕

特性	代表的データ
授業との乖離感	授業がわからなくて、ついていけなくなって、つまらん
配慮のない厳しさを拒否	そういう生徒に教師は厳しく言う 授業難しいのに先生は「やりなさい」とうるさく言うもんで抜け出した
けじめのなさ強い嫌悪感	筋の通ってないことはちゃんと教師は怒らんといかん 怒らんと教師はナメられる

〔授業・教師評価〕

特性	代表的データ
受容的対応	悩みを聞いてくれる 自分のこと心配してくれる
授業に対する教師の熱意	今（受験）しなければならぬことを厳しく教えてくれる
公平で細やかな配慮	厳しい内容のときに、抜け出す子に、授業のどっかで声をかける
相互対話	対話があるときには、厳しく言っても受け容れられる

対極層には、〈教室を抜け出す〉は、〔授業との乖離感〕〔配慮のない厳しさを拒否〕〔けじめのなさ強い拒否感〕と〔受容的対応〕〔授業に対する熱意〕〔公平で細やかな配慮〕〔相互対話〕が感じられなくなったときに起こる現象として解釈されている。

4 比較と作業仮説

4.1 比較

追加データの特性はキーパーソンの概念と比較される。この比較によって、キーパーソンの概念のもつ一般性と特定性が識別され、さらに概念間の理論的構造が浮上してくる（増井他2006, 473-475）。では、その比較をおこなってみよう。

キーパーソンの〈教室を抜け出す〉は、〔疎外・孤立感〕〔親密な関係性への期待〕〔無視的対応への嫌悪〕〔丁寧な指導を渴望〕〔居場所感の喪失〕〔自己存在の承認欲求〕〔自己存在の承認欲求〕〔受容的教師を渴望〕の概念によって構成される現象のなかで起こる。

周辺層には、〈教室を抜け出す〉は、〔授業との乖離感〕〔意味無な叱責〕〔長い説教に嫌悪〕と〔フレンドリー感〕〔プライベート感〕〔公平性〕〔受容的な対応〕〔丁寧な指導〕が感じられなくなったときに起こる現象として解釈されている。

対極層には、〈教室を抜け出す〉は、〔授業との乖離感〕〔配慮のない厳しさを拒否〕〔けじめのなさ強い拒否感〕と〔受容的対応〕〔授業に対する熱意〕〔公平で細やかな配慮〕〔相互対話〕が感じられなくなったときに起こる現象として解釈されている。

4.2 キーパーソンS男に特有な概念

S男の概念と周辺層と対極層の特性を対照表で比べてみよう。この対照表で浮かび上がってくるのは、S男の〔疎外・孤立感〕〔居場所感の喪失〕が周辺層と対極層では見られない特徴であることだ。周辺層の生徒に〔授業との乖離感〕が〔疎外・孤立感〕〔居場所感の喪失〕へと変容する状況が察知されるときには、この生徒の教室における状況認知に大きな変化が生起していると予測することができるかもしれない。もちろんこの察知には、他の特性につい

でも気づく感度が問われるであろう。

いまひとつ浮上したS男に特有な概念は「自己存在の承認欲求」である。この概念は周辺層と対極層の特性には見られないものがあった。S男にとって、「疎外・孤立感」「居場所感の喪失」と「自己存在の承認欲求」は対を成し、周辺層と対極層と対照すると、特異な状況認知の核を構成しているようである。

S男	類似データ	対極データ
[疎外・孤立感] [居場所感の喪失]	[授業との乖離感]	[授業との乖離感]
[親密な関係性への期待]	[フレンドリー感] [プライベート感]	[相互対話]
[受容的教師を渴望]	[受容的な対応]	[受容的対応]
[丁寧な指導を渴望]	[丁寧な指導]	[授業に対する教師の熱意]
[無視的対応への嫌悪]	[公平性] [意味無な叱責に嫌悪] [長い説教に嫌悪]	[公平で細やかな配慮] [けじめのなさ強い拒否感] [配慮のない厳しさを拒否]
[自己存在の承認欲求]		

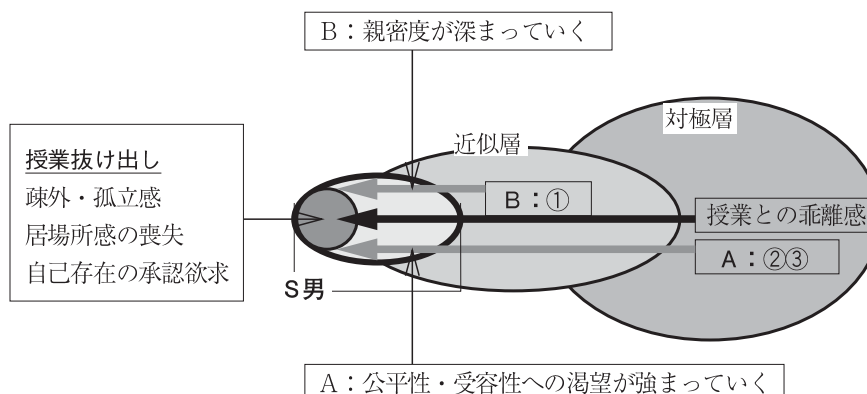
4.3 キーパーソンS男と共通する特性

一方、S男の概念と共通する特性も認めることができそうである。それは、概念「親密な関係性への期待」「受容的教師を渴望」「丁寧な指導を渴望」「無視的対応への嫌悪」に対応する特性である。同時に対応関係も微妙な差異が認められるし、さらに周辺層と対極層の間でも差異が読み取れる。それを以下でまとめておこう。

- ①「親密な関係性への期待」は、周辺層では「フレンドリー感」「プライベート感」、対極層では「相互対話」と対応するが、周辺層から対極層へと親密度が深まっていくようだ。
- ②「受容的教師を渴望」は共通しているが、S男がそれをより強く求めている。
- ③「丁寧な指導を渴望」も同上である。
- ④「無視的対応への嫌悪」は、周辺層と対極層の「公平性」に対応するが、S男の概念は周辺層の「意味無な叱責」と「長い説教」よりも、「無視的対応」というように人格否定的な解釈が含意されているようだ。

4.4 作業仮説

Strauss & Corbin版および木下の修正版も指摘するように、オープン・コーディングの作業でも、追加データとの比較によって理論仮説らしきものが浮上してくる。概念間の漠然とした関係をダイアグラムのような図で表すことによって、浮上した理論仮説について具体的なイメージを得ることができる（増井他2007, 311）。このイメージは、研究テーマを点検したり、次以降のコーディングの見通しを得るための作業仮説となる。院生からも、この作業仮説は研究の方向と全体像をチェックすることができ、有意味だった、という評価を得ている。



ここでもS男の概念間の関係図を、近似層と対極層の特性も用いて、イメージしてみよう（上図）。S男が近似層と対極層には見られない概念を有しているように考えられるであろう。S男の疎外・孤立感は、近似層と対極層の授業との乖離感が、親密性の希薄→渴望、および公正性・受容性の稀薄→渴望と自己存在の否定が輻輳したときに感じ取られるS男特有の主観の世界のように予想される。

この予想が作業仮説である。この作業仮説を参照しながら、さらにデータを補足しながら、カテゴリーを生成する作業が次に続く。

おわりに

GTAの研究成果は現在看護学研究の領域で蓄積されている。切片化はStrauss & Corbin版で例示されているし、看護学研究のテキストでその改善の工夫が試みられている。それだけに、切片化は初学者のみならず研究指導者にとっても容易ではないことが想像されるであろう。少なくとも看護学研究者が、その学生の指導をふくめて、修正版を採用している所以である。しかし、修正版では、ローデータのもつ意味文脈を一行ごとに解釈する作業が省略されるのではないかと考えられる。この解釈の訓練はGTAに不可欠な能力の一つである感性と創造性を磨く上で欠かせない。

今回は意味文脈を活かしたデータの分類＝切片とそのコーディングの手順を報告した。Strauss & Corbin版が強調するように、手順はあくまでツールであり、暫定的なもので、固定的であってはならない。研究によって工夫されていく宿命を背負っている。Glaserが危惧するように、この手順を固定的に適用することが意図されているのではない。ここで提案された手順は、院生の研究とその指導のなかで、考案されたものである。今後も改良が重ねられていかねばならない。なお、次はカテゴリー生成について検討する予定である。

使用文献

- Anselm Strauss, Juliet Corbin, *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. SAGE Publications, Ltd. 1998. 操華子・森岡崇訳『質的研究の基礎 グラウンデッド・セオリー開発の技法と手順』第2版, 医学書院, 2004年（本文中では邦訳頁を記す）
- 木下康仁『グラウンデッド・セオリー・アプローチ 質的実証研究の再生』弘文堂, 2006年（第6刷）
- 増井三夫・村井嘉子・松井千鶴子「実践場面における質的研究法」上越教育大学研究紀要第25巻第2号, 2006年3月
- 増井三夫・村井嘉子・松井千鶴子「GTAにおけるレベル1の概念化：実践場面における質的研究法（2）」上越教育大学研究紀要第26巻, 2007年2月

Possibility of Grounded Theory Approach for Practice in the School

Mitsuo MASUI^{*1}, Hideki NAKATA^{*2}

ABSTRACT

Our intent is to improve the slicing of data in open coding. A.Strauss & J.Corbin (1988) make tools of microanalysis. Microanalysis is the detailed line-by-line analysis. The slice of data is the detailed line-by-line of data. It is too hard for graduate students to operate this analytic tool.

The procedures of our improvement is the following: ① Grouping the data after context (the grouped data is the slice of data), ② discriminating properties from data in each slice, ③ labeling the common property by comparing properties. Our graduate students were able to make microanalysis by using this analytic tool smoother than before.

KEY WORDS

Grounded Theory Approach (GTA) Microanalysis Open Coding Theoretical Sampling

*1 Division of Learning Support

*2 Graduate Student (Gifu Prefecture, Mikasa Elementary School Teacher)